O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 5 | Nº 13 | Boa Vista | 2021

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

http://doi.org/10.5281/zenodo.4287701

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.revista.ufrr.br/boca

COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE COM A SUA APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES EM TEMPOS DE COVID-19

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos[1]
Júlio Paulo Cabral dos Reis[2]

Resumo

O presente artigo teve por objetivo refletir sobre o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial – ERE – no contexto da pandemia da COVID-19. Deste modo, analisamos os desafios e potencialidades que o ERE está proporcionando para os diferentes atores educacionais – docente/discente/instituição –, tendo-se o comprometimento como a espinha dorsal de ações a serem realizadas em prol do processo ensino-aprendizagem. Buscamos evidenciar algumas destas ações, principalmente voltadas para o desenvolvimento das relações didático-pedagógicas no ERE e, ainda, mostrar a necessidade de valorização do protagonismo e autonomia estudantil para o seu sucesso escolar/acadêmico no seu percurso formativo. Evidenciamos, também, que o comprometimento discente se desenvolve por ações conjuntas discente-docente-instituição levando cada agente a assumir o seu papel educacional.

Palavras chave: Educação. Ensino-aprendizagem. Estudante.

Abstract

This article aimed to reflect on the student's engagement to their learning in Emergency Remote Education - ERE - in the context of the COVID-19 pandemic. In this way, we analyze the challenges and potential that the ERE is providing for the different educational actors – teacher/student/institution, with commitment being the backbone of actions to be carried out in favor of the teaching-learning process. We seek to highlight some of these actions, mainly aimed at the development of didactic-pedagogical relationships in the ERE and, also, to show the need to value student leadership and autonomy for their academic/academic success in their training path. We also evidence that student engagement is developed by joint student-teacher-institution actions, leading each agent to assume their educational role.

Keywords: Education. Student. Teaching-Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O final do ano de 2019 e, em especial o de 2020, revelaram-se como um marco histórico para a sociedade do conhecimento contemporânea, uma vez que trouxeram consigo um novo e grande desafio para ser enfrentado pela população mundial – a pandemia da COVID-19. Com o advento da pandemia fomos submetidos, enquanto humanidade, a encararmos nos diferentes setores, mudanças e importantes ressignificações/reestruturações nas relações sociais, administrativas, pessoais, acadêmico-profissionais

[1] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Bolsista PNPD/CAPES. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche na Universidade La Salle México (ULSA). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Docência Universitária em Educação Matemática (GEDUEM). Mor de Comando da Banda Musical Morada do Vale (BMMV/Gravataí-RS). E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com
[2] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professor Efetivo de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (EBTT/IFMG/Campus Ibirité). Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Docência Universitária em Educação Matemática (GEDUEM). E-mail para contato: julio.reis@ifmg.edu.br

e na forma de percebermos as fragilidades e potencialidades que temos, como seres humanos, frente a um vírus com alta taxa de disseminação.

Nos foi imposto, em pleno século XXI, experiências que, outrora aprendemos na História e/ou até mesmo então eram desconhecidas por nós, como o distanciamento social (AQUINO et al, 2020) e a necessidade, com uma repentina e elevada frequência de nos relacionarmos por meios digitais e tecnológicos para podermos preservarmos nossas vidas em variados aspectos: (a) "físico" por meio das compras *online* para evitar o contato social; (b) saúde mental, por meio de atendimentos psicanalíticos/psicológicos e/ou conversas em bate-papos; (c) entretenimento por vídeos, *games*, filmes, outros; (d) dentre outros. E voltados à Educação, tivemos que, rapidamente, reestruturarmos os ambientes acadêmico-profissionais para mantermos a efetividade de nossas atividades e serviços. Essa realidade trouxe várias complexidades, reflexões e estresses aos profissionais da área, gestores, instituições e ao próprio Ministério da Educação (MEC). Por mais pesquisas acadêmicas que sejam aplicadas ou não, que a área educacional construiu ao longo das décadas passadas, encontramo-nos em um cenário, talvez nunca antes analisado, refletido e/ou pensado por tais estudos. Deste modo, sobre os vários conhecimentos educacionais construídos, estabeleceu-se pilares frente ao novo contexto – o pandêmico, onde vários dos conhecimentos metodológicos foram adaptados, complementados e/ou realizada uniões, a fim de estabelecer a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Frente a esse cenário, ainda ao voltarmos nossa atenção para o contexto educacional, percebemos que esta foi uma área que impactou milhares de pessoas por todo o globo e que exigiu dos profissionais da educação uma resposta célere para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis educativos. Para tanto, evidenciou-se um movimento de ruptura da tradicional forma de organização dos espaços institucionais e das relações didático-pedagógicas, que até o presente momento era realizado de forma hegemonicamente presencial, para um contexto altamente tecnológico. Isto é, com a utilização em massa das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDC), considerando as quais eram/foram disponíveis/possíveis para as diferentes realidades. Essa nova relação educacional, utilizada como estratégia para o momento efervescido por esta crise sanitária, foi denominada Ensino Remoto Emergencial – ERE – (ARRUDA, 2020; SANTOS *et al*., 2020; SANTOS; REIS, 2020).

Entende-se por ERE sendo a modalidade educacional que busca efetivar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de crise com o auxílio das TIDC – na atualidade, pela pandemia da COVID-19 – (ARRUDA, 2020). O ERE traz elementos da Educação a Distância (EaD) como, por exemplo, a utilização de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, materiais para o formato *e-learning* (aprendizagem virtual), realização de videoconferências, encontros (as)síncronos,

entre outros. Por outro lado, também pode utilizar-se de artefatos analógicos, como livros didáticos, cartilhas, cadernos de estudo e listas de exercícios dentre outros. O foco principal dado pelo ERE é que cada instituição educacional, a partir de sua realidade, possa adequar e adaptar atividades para seus estudantes de modo que consigam promover a acessibilidade e democratização do conhecimento para a continuidade da formação e do percurso formativo discente.

Assim, de certo modo, o ERE tem as suas potencialidades e críticas. Ao mesmo tempo que é uma modalidade de ensino que trouxe a possibilidade de manutenção do processo ensino-aprendizagem é compreendido por alguns como uma modalidade que segrega ou até mesmo exclui estudantes. Potencialidades voltadas pela inserção das TIDC auxiliando metodologias educacionais ou até mesmo construindo novas metodologias, com isto abrindo uma gama de possibilidades como materiais interativos e interatividade em tempo real ou no tempo do estudante. Isto exige e exigiu a formação continuada dos profissionais da educação que buscaram compreender as complexidades do momento e/ou como promover o processo de ensino-aprendizagem neste cenário. A formação continuada se deu por meio de: (a) cursos de capacitação; (b) leituras acadêmicas sobre educação/TIDC; (c) orientações do MEC e institucionais; (d) dentre outras.

Ao pensarmos no caráter segregador do ERE, inicia-se que vários estudantes não possuem acessos condizentes[3] às TIDC para o desenvolvimento de muitas práticas da referida modalidade. Deste modo, o ERE trouxe uma dualidade para a área educacional: a garantia do acesso à educação e a qualidade educacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – de modo igualitário e democrático. Propostas como cadernos didáticos e/ou materiais didáticos produzidos pelos próprios educadores foram cogitadas como uma possível solução. Porém, reflexões como a diferença do ensino-aprendizagem com suporte das TIDC em detrimento ao ensino-aprendizagem por um caderno didático escrito de modo célere pelos docentes que muitas das vezes não tem formação para escrita de materiais didático. As TIDC trazem permissividades interativas que um caderno didático pouco conseguiria estabelecer/oferecer. A exemplos: vídeos e, até mesmo, dúvidas que poderiam ser sanadas pelo professor num fórum de dúvidas.

Sugestões de igualar poderia contribuir a não utilização das potencialidades oferecidas pelas TIDC. Compreendemos que as instituições cujos discentes possuíam acessos condizentes às tecnologias saíram na frente e a questão tornou-se, de certo modo, em apenas adaptar as TIDC aos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, compreendemos que o ERE tem suas potencialidades e

[3] Compreendemos como acesso condizente às TIDC sendo adequadas: (a) conexão – seja a *internet* ou a ferramenta a ser utilizada; (b) instrumento de utilização para a conexão à *internet* – computador, *notebook* e/ou *tablet* – não consideramos um *smartphone* sendo condizendo pois o tamanho da tela, a forma de visualização, o acesso às plataformas, dentre outros aspectos podem comprometer o processo ensino-aprendizagem nesta modalidade; (c) ambiente para estudos (às vezes o computador fica no meio da sala comprometendo a imersão ao processo ensino-aprendizagem), a mesa/escrivaninha na qual está apoiado o computador; (d) dentre outros neste seguimento.

complexidades. Mesmo com tais reflexões, o ERE foi implementado pela maioria das instituições educacionais como espaço efetivo e legítimo de tais processos. Muitas soluções foram procuradas com o intuito de minimizar questões de desigualdades, como editais de apoio tecnológicos, análise das TIDC as quais os estudantes tinham acesso para adaptação das sequências didáticas, a impressão de materiais complementares para discentes com acesso não condizentes, dentre outras. Cabe aqui salientar que as reflexões supracitadas não são o objetivo deste ensaio, mas as trouxemos aqui à luz para evidenciarmos a amplitude das TIDC e abrir reflexões para novas pesquisas aos leitores interessados.

Uma vez que o ERE foi instaurado, e ao centrarmos nossa atenção para o estudante, o presente ensaio se propõe a refletir sobre o papel do alunado frente ao processo de ensino-aprendizagem pelo ERE neste contexto da pandemia da COVID-19 sob a ótica do comprometimento do estudante com a sua aprendizagem. Cabe destacar que o ensaio teórico consiste na produção textual no qual o(s) autor(es) possuem uma maior "liberdade" para suas reflexões e discussões no campo científico, mas sempre apoiados por um aporte teórico que embasem e fundamentem suas questões analítico-discursivas (MENEGHETTI, 2011).

Para tanto, este ensaio está dividido em quatro seções, sendo a primeira esta que o leitor acabou de realizar, a qual apresenta considerações iniciais de nossas reflexões. A segunda seção, por sua vez, apresenta uma compreensão teórica acerca do comprometimento do estudante. Já a terceira seção reflete sobre as potencialidades e desafios do estudante (des)comprometido com a sua aprendizagem na modalidade ERE. Por fim, na quarta seção, apresentamos nossas considerações finais e, após, as referências que serviram para o embasamento teórico-reflexivo para a presente produção acadêmico-científica.

COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE: UM APORTE TEÓRICO

O estudante é o agente educativo no qual, por meio da aprendizagem, constrói/desenvolve habilidades e competências em diferentes áreas do conhecimento para prosseguir seus estudos, para o percurso formativo e para o exercício da cidadania. Também entendemos que ele é um sujeito dotado de experiências, e saberes e conhecimentos prévios (*backgrounds*) que se interconectam com as vivências tidas ao longo de sua trajetória escolar/acadêmica.

Partindo-se de tais pressupostos, centrando-nos no contexto pandêmico, identificamos, ainda mais, a necessidade de considerar o estudante como um sujeito ativo para com a sua aprendizagem, sendo o próprio gestor do seu fazer discente e, por extensão, de sua formação, tendo o professor como o agente mediador, motivador, orientador para potencializar tal processo. Entretanto, consideramos que

para que tal atitude seja desenvolvida pelo corpo discente, convém sensibilizá-los para a importância de se comprometerem com o seu papel de aprendente. Nesta perspectiva, o trabalho docente torna-se imensamente relevante. A partir de metodologias, métodos educacionais e outros aspectos o docente poderá auxiliar o discente no processo ensino-aprendizagem.

O comprometer-se com a sua aprendizagem requer do estudante uma autonomia e autogestão dos seus processos formativos, assim como o reconhecimento das estratégias que ele pode buscar para potencializar o seu aprender. Corroborando a presente afirmação, Santos e Felicetti (2014) afirmam que o comprometimento é essencial para o sucesso do estudante durante sua trajetória escolar/acadêmica. Para os autores, o comprometimento consiste na utilização de estratégias que o discente possa integrar no seu percurso *antes, durante e depois* em um componente curricular, curso, período letivo etc.

Preparar-se *antes* de uma aula, por exemplo, refere-se ao estudante considerar o tema a ser abordado, buscar investigar o conteúdo que será tratado, assim como ler os materiais disponibilizados previamente pelos professores, de modo a irem para a aula para sanar as dúvidas (SANTOS, 2014). Também implica sua atitude para fazer resumos prévios, leituras complementares, buscar novos elementos dos que foram propostos inicialmente para que, quando chegue na aula, não seja um tema "desconhecido".

A preparação *durante* a aula, por sua vez, trata-se das estratégias que o estudante utiliza para que possa assimilar melhor o conteúdo, fazer (novas) associações, ativar seus conhecimentos prévios (*backgrounds*), anotações, registre suas dúvidas, realize exercícios, interaja com o professor e colegas etc. Também consiste no momento de aprofundar seu contato com o conteúdo, assim como ir fazendo novas conexões a partir do que foi trabalhado e desenvolvido na relação de ensino-aprendizagem com o professor e pares.

Já em relação à preparação do estudante *depois* da aula, refere-se às estratégias que ele utiliza para melhor compreender o conteúdo aprendido, de modo a (re)significar sua aprendizagem. Este é o momento no qual o aluno revisita o conteúdo, as questões que mais lhe inquietaram, destaca as dúvidas e tenta saná-las, realiza as atividades propostas em aula pelo professor, entre outros.

Neste movimento *antes, durante e depois*, o docente, no papel de mediador, poderá conduzir o estudante na compreensão de questões inerentes ao seu comprometimento: estudar, preparar, investigar, pesquisar, analisar a melhor forma de aprendizagem (resumo, leituras, visualização, mapas mentais, resenhas, esquemas, dentre outras), importância da organização, realização reflexiva das demandas solicitadas (atividades, trabalhos, sequências didáticas), dentre outras (KUH, 2008; NEGRETE, 2008). Acreditamos que o papel do professor, na posição de mediador, pode corroborar no estabelecer do comprometimento do estudante.

O estudante deve compreender que a posição passiva, outrora, talvez trabalhada com primazia agora passa a uma posição ativa, e isto exige ações protagonistas dele. Tais ações implicarão em trabalhos em sair da sua zona de conforto de apenas receber os conhecimentos para construir conhecimentos. Neste momento, o professor assume o papel de mediador na construção de conhecimentos e durante todo o processo busca motivar o discente. Porém, se o discente não assume o seu comprometimento voltar-se-á uma educação onde o professor parece deter todo o conhecimento e cabe ao mesmo reproduzi-lo e/ou apenas compreendê-los.

Entendemos que a postura do professor não é a de abandonar o discente uma vez considerando que ele tenha que ter o seu comprometimento, porém, no papel de orientador construir o referencial do comprometimento com os discentes. Construir o significado da tão dita expressão: "o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão-dupla" e, neste contexto, esta via de mão dupla se refere aos comprometimentos do docente e do discente em prol do processo ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, nos parece relevante considerarmos, também, que para a preparação do estudante para uma aula, por exemplo, há a necessidade de ele reconhecer seu papel enquanto sujeito ativo para com esse processo. Neste ínterim, concordamos com Santos e Felicetti (2014) e Santos (2014) quando reforçam que o para situação há a necessidade de o estudante dedicar-se, engajar-se, envolver-se e esforçar-se, pois essas são dimensões importantes para o seu sucesso acadêmico. Tais dimensões podem ser trabalhadas pelo docente ao longo da vida estudantil do discente, pois assim, tende ao seu protagonismo.

Kuh (2008); Astin (1984); Santos e Felicetti (2014); Santos (2014); e, Rigo, Vitória e Moreira (2018) afirmam que o comprometimento é fundamental para que o aluno possa avançar no desenvolvimento de suas habilidades e competências para que, por conseguinte, obtenha sucesso na sua formação. Os autores destacam que o estudante comprometido busca estratégias que melhor possam contribuir para sua compreensão de um determinado conteúdo. Também consiste na sua participação em outras atividades que possam complementar o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Como outrora analisado o papel do professor, destacarmos que o comprometimento do estudante é complexo pois há fatores que não dependem exclusivamente dele, mas de outros agentes que contribuem para o seu percurso formativo e, por extensão, para com a sua aprendizagem. Desse modo, podemos destacar aqui além da relação professor-aluno, a relação do estudante com a instituição, a integração social, ambientação, afiliação institucional.

Tinto (1987; 2005) afirma que a integração acadêmica do estudante é um passo importante para o seu sucesso. Para ele, estar integrado academicamente refere-se ao processo da instituição proporcionar uma relação com o estudante para que ele possa sentir-se parte do ambiente educacional.

Ressalta, ainda, da promoção de atividades que estimulem a participação discente visando promover a relação estudante-instituição.

Nessa direção, Coulon (2017) destaca que o estudante ao ingressar no cenário educacional precisa afiliar-se aos grupos institucionais, pois vai aprendendo e habituando-se aos novos etnométodos, códigos e cultura presente no presente contexto. Para o autor, quando o aluno faz parte de um grupo, ou seja, afilia-se, tem mais propensão ao sucesso. Corroborando a ideia de Coulon (2017), Harper e Quaye (2009) apontam que sentir-se pertencido a um grupo, uma turma, um curso/instituição, potencializa que o estudante se comprometa mais com a sua formação e, por extensão com a sua aprendizagem.

Já Pascarella e Terenzini (1991; 2005) destacam que a relação professor-aluno e interpares são fundamentais para que o estudante possa comprometer-se mais com a sua aprendizagem, uma vez que, ao sentir-se bem, poderá estabelecer condições mais favoráveis para aprender, tirar dúvidas, receber *feedbacks*, entre outros. Nesse sentido, ao considerarmos o *feedback* como uma importante estratégia para a aprendizagem, trazemos Gauthier, Bissonette e Richard (2014). Os autores afirmam que o *feedback* é um aliado da relação pedagógica para que o estudante possa revisitar seus pontos de dúvida, aprimorar aspectos passíveis de melhorias e correções, assim como na busca por melhores estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos apontar o que revela Perreaudeau (2009) ao destacar a importância da aprendizagem e que, também, podem ser ativados pelo processo pedagógico – este pode, também, ser potencializado pelo *feedback*. O autor assinala que os aspectos individuais da aprendizagem são uma tríade que se inter-relacionam e que estão intimamente imbricadas durante a relação pedagógica. São eles, os aspectos conativo, afetivo e cognitivo. O conativo refere-se ao espectro intrínseco do sujeito, ou seja, sua motivação, sua percepção de si mesmo e sobre o contexto, sua (auto)confiança, entre outros. O aspecto afetivo trata da relação do sujeito com o outro, na sua receptividade e relação social, bem como nas interações pessoais, sociais, escolares/acadêmicas. Já o aspecto cognitivo, consiste na relação do sujeito com o conhecimento – este sendo a maior ênfase no processo formativo dos componentes curriculares.

Além dos aspectos já mencionados, ressaltamos a importância dos ambientes como espaços profícuos para a aprendizagem e para potencializar o comprometimento do estudante. Santos e Sarmento (2016) afirmam que ambientes fora do contexto escolar também podem contribuir para que o estudante se comprometa com o seu fazer discente. Ademais, considerar locais nos quais o estudante tenha uma melhor concentração e sinta-se mais à vontade podem repercutir positivamente para o seu sucesso. Podemos considerar aqui não somente a sala de aula e a casa do estudante como ambientes que

potencializam o estudo, mas a biblioteca – neste cenário pandêmico somente virtual –, parques, praças e outros locais em que perceba que pode ter uma maior atenção no seu estudo.

Por fim, entendemos que o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem refere-se a todas as estratégias utilizadas por ele – como gestor da sua (auto)aprendizagem – no contexto escolar/acadêmico e fora dele para potencializar o seu próprio percurso formativo, sua formação acadêmico-profissional e o seu sucesso escolar/acadêmico. Desta forma, apresentamos, na próxima seção, uma reflexão sobre o comprometimento do estudante no contexto da COVID-19

(DES)COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA COVID-19

O ERE tem trazido para o contexto educacional novas formas de se (re)pensar os processos de ensino-aprendizagem – desafios e potencialidades - as atividades desenvolvidas por meio dos ambientes virtuais, da utilização de recursos tecnológicos e da dinamicidade subsidiada pelas TDIC presente durante o cenário pandêmico têm possibilitado refletirmos sobre a multiplicidade de ações que podemos desenvolver no espectro áulico. Elas, por sua vez, exigem do estudante, ao nosso ver, um maior protagonismo e engajamento para com o seu percurso formativo, uma vez que o professor atua, nesta modalidade de ensino, mais para o papel de mediador/facilitador, orientador e/ou motivador da relação didático-pedagógica.

O fato de os estudantes estarem conectados em suas casas e participando das atividades e dos encontros (as)síncronos requisitaram deles uma maior autonomia e um maior foco para as aulas, assim como uma autogestão do seu tempo, de forma a assumirem a liderança da sua aprendizagem, de buscarem ferramentas e elementos para sanarem suas dúvidas, de se organizarem nas tarefas, nas aprendizagens etc. Além disso, também se exigiu do alunado reconhecer a importância dos momentos síncronos – interação em tempo real – como espaços de trocas de conhecimento, experiências, construção de conhecimentos, reflexão de dúvidas, aprofundamento de temáticas, dentre outros fatores a fim de potencializar a sua aprendizagem.

Contudo, percebemos que muitas instituições estão utilizando o ERE por meio de encontros virtuais síncronos, nos quais o professor retoma e/ou apresenta o conteúdo, interage com os estudantes via *chat*, mas que ainda parece haver um distanciamento entre esses dois agentes educativos, tornando-se um desafio para ambos esses processos. Nos parece, ainda, que, para muitos estudantes e professores, o ERE tem se tornado um espaço tensão, uma vez que tais mudanças velozes nas relações pedagógicas fizeram com que se percebesse um novo ambiente como sendo efetivo para que elas acontecessem.

Neste ambiente acreditamos que os verbos: (a) flexibilizar e (b) dialogar tornam-se os pilares do ERE. A flexibilidade praticada pelo docente, tão longe de facilitar ou relaxar o processo de ensino-aprendizagem, está voltada para ações de mudanças em metodologias e/ou métodos utilizados por ele sempre que houver a necessidade de aprimorar e/ou potencializar os processos de ensino-aprendizagem. Tais mudanças estão sempre em consonância com as diretrizes institucionais e de órgãos superiores para a Educação. A flexibilidade surge a partir da escuta dos discentes, da instituição e outros meios para que se possa agregar, alterar e complementar a prática pedagógica nesta modalidade.

Compreendemos aqui que, até para dialogar, o discente deve compreender o seu papel educativo, pois exige conhecimentos sólidos para apresentar reflexões e justificativas na procura de soluções conjuntas docente-discente na potencialização do processo ensino-aprendizagem nesta modalidade. Se por um lado, o docente buscou pela formação continuada e/ou outros meios compreender a prática pedagógica, o discente – que está comprometido com a sua aprendizagem – torna-se um excelente "termômetro" para o docente analisar, construir, refletir e flexibilizar ações durante o ERE. Neste sentido acreditamos que o diálogo constante e as adaptações contínuas (flexibilizações) contribuem demasiadamente para a educação neste momento de pandemia.

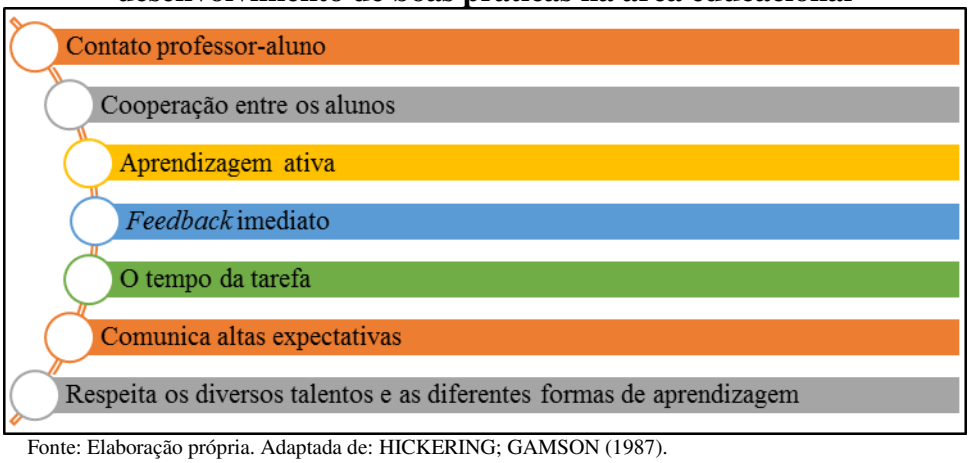
O docente pode aprender muito com o discente – não estamos nos referindo a conteúdos disciplinares e/ou formação docente – como lecionar ou não, mas sim que esta geração estudantil foi desafiada a aprender nestes moldes tecnológicos. Os professores, por sua vez, a maioria de outras gerações, foram desafiados, também, a ensinar neste cenário. As instituições receberam a incumbência e o paradoxo de manter os processos de ensino-aprendizagem e os órgãos superiores de direcioná-los neste momento atual.

Fazendo uma analogia, construir conhecimentos poderia ser comparado ao ato andar de bicicleta, pois estar sobre uma bicicleta não necessariamente prova que o sujeito é capaz de andar de bicicleta. É necessário colocá-lo como agente ativo do processo, o sujeito deverá assumir os seus comprometimentos e tornar-se o protagonista deste processo, para que no fim, mediante as ações realizadas pelo mesmo, consiga finalmente andar de bicicleta, sem os suportes, sem alguém segurando ou outra recursividade. Neste contexto, o professor pode ser pensado como o suporte, porém a obtenção de êxito depende do papel ativo do discente, em compreender, ações do seu comprometimento, que o levarão a construir conhecimentos.

Diante do exposto, trazemos à luz uma reflexão: *Como potencializar o comprometimento do estudante frente a esse contexto pandêmico e tendo-se o ERE como espaço legítimo do processo de ensino-aprendizagem na atualidade?* Para responder a essa pergunta, trazemos aqui o apoio teórico de

CHICKERING e GAMSON (1987) que revelam a importância de sete princípios para o desenvolvimento de boas práticas na área educacional, como evidenciaremos na figura 1.

Figura 1 – Sete princípios para o desenvolvimento de boas práticas na área educacional



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de: HICKERING; GAMSON (1987).

Ao analisarmos a figura 1, percebemos que os sete princípios parecem estarem inter-relacionados, de modo que nos parece evidenciar, não somente o viés do estudante, mas a do professor também, destacando a via de "mão dupla" que mencionamos no início deste ensaio. Neste sentido, compreendemos que para uma boa prática no ambiente educacional, ainda mais nesse cenário pandêmico e de ensino remoto, não podemos dissociar a relação docente com a discente, visto que elas, entre si, contribuem para progredir-se na construção do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem. E ainda, ao pensarmos que o discente se encontra em processo de formação, dissociá-las poderia ocorrer em um fracasso total. Há comprometimentos docentes bem como discentes, mas também docentes/discentes. Uma vez que o primeiro – docente – tem uma maior maturidade profissional e intelectual/formação a respeito do processo ensino-aprendizagem, acreditamos que um dos comprometimentos docentes é o de orientar na construção do comprometimento discente.

Para isso, ao percebemos essa *relação professor-aluno*, ressaltamos aqui que a coparticipação desses dois agentes como sendo membros efetivos para o processo ensino-aprendizagem não pode ser negligenciada. Dessa forma, Gauthier *et al*. (2006) destaca que o sucesso escolar se potencializa quando o professor assume o papel de gestor/orientador da classe e da matéria, sendo o elo facilitador para o protagonismo discente. Salienta, ainda, que o estudante deve ser um ator no qual se investe de autonomia para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Nessa direção, trazemos Meirieu (1998) que anuncia que o professor precisa reconhecer-se como um agente desestabilizar do processo cognitivo do estudante para que ele possa melhor aprender.

Também valorizamos aqui, a *relação interpares*, ou seja, estudante-estudante. A cooperação entre eles pode ser uma estratégia potencial para minimizar dificuldades em relação ao seu percurso formativo. No ERE, podemos pensar nessa relação via contato por redes sociais, aplicativos por trocas de mensagens instantâneas, *chat* e outros espaços virtuais de interação que possam promover a troca de experiências e saberes por parte do alunado. Acreditamos que tais estratégias podem contribuir para que o estudante se comprometa mais com a sua formação escolar/acadêmica.

Já no que concerne à *aprendizagem ativa*, entendemos que ela consiste na busca do estudante por melhores formas de construir e desenvolver as habilidades e competências para um determinado conteúdo, de modo a poder autogerir-se nesse processo, considerando o professor como um aliado para que consiga atingir esse objetivo. Além disso, aprender ativamente requer do estudante uma autonomia, criticidade e reflexividade para que saiba por quais caminhos perseguir para alcançar um melhor desempenho e sucesso escolar/acadêmico.

No ERE, percebemos a aprendizagem ativa do estudante como um elemento crucial para o seu desenvolvimento acadêmico-profissional, uma vez que o cenário está impondo a todos uma maior autonomia para ditos processos. Nesse sentido, consideramos que a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas, *sites,* aplicativos, vídeos, investigações, pesquisas e outros recursos podem servir para que o estudante tenha melhores resultados no ensino remoto. Para isso, ele precisa reconhecer que seu protagonismo é o que fará a diferença nesse processo e que, sem comprometer-se, sua aprendizagem poderá estar prejudicada.

Até o prezado momento, o leitor pode verificar que o comprometimento do discente está intimamente ligado com ações, e essas requerem movimentação. É dizer, caso o discente seja displicente, o comprometimento pode ser afetado. Ser o protagonista da sua aprendizagem exige reconhecer que a ações solicitadas pelo docente vão ao encontro do desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e formação. Em contrapartida, se o discente, não se comprometer com as ações necessárias de serem realizadas para tal, pouco se fará valer todo o comprometimento do docente.

Outro ponto necessário a destacar diz respeito ao *feedback*. Para Gauthier, Bissonette e Richard (2014), o *feedback* consiste na retroalimentação do professor frente às atividades do estudante, de modo que possa indicar aspectos que ele possa aprofundar, revisitar, assim como elogiar quando atinge os objetivos propostos. Os autores destacam ainda que o *feedback* exerce um importante papel na relação didático-pedagógica nos diferentes níveis de ensino. Pelo *feedback* é possível motivar e orientar o discente e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Além, é possível dialogar (falar e ouvir) para flexibilizar e mediar a construção de conhecimentos.

Neste sentido, Santos (2014) destaca que o retorno dado aos alunos pelo professor– no caso da sua investigação no contexto do Cálculo Diferencial e Integral I – possui uma importante repercussão no desempenho dos estudantes, pois sentem-se mais valorizados e atendidos pelo docente ao perceberem que o seu percurso está sendo acompanhado. Para o autor, essa relação estudante-atividade-professor-*feedback*-estudante potencializa o comprometimento dele para com a sua aprendizagem.

Diante do exposto, ao considerarmos o *feedback* como um elemento-chave para o sucesso acadêmico, no ERE ele não poderia não estar presente. Para tanto, acreditamos que ele pode ser realizado a partir das interações no *chat,* na realização das atividades que são postadas no ambiente virtual, nas tarefas entregues pelos estudantes e outros, como por exemplo, o acompanhamento e orientação de atividades de modo mais individualizado – por mais trabalhoso e exigente que seja para o profissional docente nesse momento – o *feedback c*ontribui de maneira relevante a despertar o comprometimento estudantil. Além, pelo retorno para o estudante, abre-se a ação de dialogar e orientar, de construir conhecimentos. Compreendemos, também, que ao responder o *feedback – docente,* o discente contribuiu para motivar o docente nas suas práticas pedagógicas.

Ao nos referirmos às atividades, convém ressaltamos a importância do *tempo dedicado à tarefa* pelos estudantes. Para Santos e Sarmento (2016), o aluno que investe mais tempo nas tarefas, tende a ter um melhor desempenho acadêmico. Santos (2014) também evidencia que quanto maior o tempo dedicado às atividades dentro e fora da sala de aula, maior o sucesso dele. Sendo assim, ao analisarmos o ERE, vale a pena salientarmos que o estudante não pode apenas dedicar-se durante o encontro síncrono, mas precisa criar uma sistematização e organização na sua rotina para que possa dedicar-se na e para a realização de suas tarefas, potencializando, assim, a sua aprendizagem. Para o professor, o desafio de não sobrecarregar o discente neste momento pandêmico, pois a realidade de cada discente varia. Deste modo, projetos de ensino ou atividades abrangentes contextualizadas e/ou situações-problemas que permitam o trabalho e a reflexão de variadas temáticas de modo agregado são interessantes e pertinentes, com o devido cuidado, do exagero na solicitação de tais ações.

Já em relação *à comunicação das altas expectativas*, destacamos que nos parece ser um critério importante para o desenvolvimento de boas práticas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que precisa estar claro, tanto para o professor quanto para o aluno, o que se espera de cada agente nesse percurso. Para tanto, a comunicação/diálogo – seja ela verbal, visual e/ou textual – contribui como uma forma de interação entre os sujeitos, de maneira a estabelecer o *time* para a relação pedagógica. No ERE, quanto mais clara e explicada for o que se espera dos estudantes, melhor poderá ser a sua receptividade e compreensão sobre o papel que ele terá que assumir para com a sua aprendizagem – preferencialmente, de modo mais ativo, crítico e reflexivo. Também nos parece ser importante deixar

evidente que o comprometimento do estudante será reflexo das ações que ele tomará para si como sendo importantes para o seu desempenho e que, quando sentir dificuldades, necessita expô-las para o professor a fim de solicitar apoio para um percurso mais guiado e orientado para que obtenha sucesso.

Por fim, ao ressaltamos aqui o *respeito entre os diferentes talentos e formas de aprendizagem*, evidenciamos que, especialmente para o professor, a compreensão sobre os distintos estilos de aprendizagem dos estudantes torna-se ainda mais clara no contexto digital, uma vez que as tecnologias possuem uma variedade de recursos que podem potencializar diversas maneiras de melhor atingir cada estudante e sensibilizá-lo para assumir para si o papel de autogerir-se em seu percurso formativo e que possa anunciar como e quais estratégias são mais eficientes para a sua aprendizagem. Para que haja este enunciado, o discente deve conhecer os seus estilos de aprendizagem, e para tal conhecimento, o docente ao propiciar métodos e metodologias diferenciadas pode contribuir efetivamente. Ressaltamos aqui, que o docente, não irá trabalhar individualmente com cada discente no seu estilo de aprendizagem – a não ser que julgue pertinente –, porém, ao proporcionar diferenciados estilos, contribui ao comprometimento do discente, em transformar a construção de conhecimentos para método de estilo que melhor contribui a sua aprendizagem. Por exemplo, caso um professor utilize de um método textual sobre alguma temática, o aluno que compreende que seu estilo de aprendizagem é mais potencializado pelo visual/auditivo, poderá pesquisar pela temática do texto em *sites* de vídeos para complementar a sua aprendizagem. Isto demonstra autonomia, que é um dos comprometimentos esperados do discente, não somente na modalidade ERE, porém no seu processo formativo educacional.

Deste modo, ao nos encaminharmos para as considerações finais desse ensaio, acreditamos que o comprometimento dos estudantes nesse cenário pandêmico é a mola propulsora para o seu sucesso acadêmico. Por mais que o professor busque inúmeras estratégias para que possa contribuir para a aprendizagem discente – o que faz parte do ofício na profissão docente –, só veremos resultados efetivos se o alunado compreender que a essa relação parte dos dois lados – professor-estudante – e que ele deve ser o protagonista do referido processo. Também consideramos relevante que o estudante possa compreender que o seu comprometimento mediante a suas responsabilidades e possibilidades são essenciais. Ao não se comprometer, o estudante está não somente impactando na sua trajetória, mas em todo o contexto no qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos neste ensaio sobre o comprometimento do estudante, o consideramos o como um gestor da sua própria trajetória e aprendizagem, de modo que percebemos que requer que ele reconheça

o seu papel como sujeito ativo e protagonista de seu percurso acadêmico para obtenção de sucesso pela utilização de diferentes estratégias que o auxiliem a atingir tais objetivos. Deste modo, ao pensarmos no ERE como o espaço legítimo e efetivo do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19, destacamos que ele é dotado de dualidades nas quais repercutem para os desafios das relações didático-pedagógicas. Entretanto, cabe salientar que o ERE emerge como uma alternativa emergencial para o cenário educacional e, como uma "novidade" para a maioria dos membros da comunidade escolar/acadêmica, gera (in)tensões que repercutem na aceitabilidade e adaptabilidade da utilização e reconhecimento dessa modalidade como possível e efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso foco para este texto foi dado ao estudante, pois compreendemos que, neste momento, é o sujeito que mais precisa ser atendido na modalidade remota, uma vez que, assim como os professores, ele sofreu uma mudança paradigmática que o exigiu uma transformação repentina na forma de conceber e compreender a educação, além, no modo de construir conhecimentos. Para muitos deles, ainda, o desafio de interagir por meio das plataformas digitais, dos meios virtuais, mesmo sendo de gerações consideradas tecnológicas, é grande, pois muitas das vezes não se utilizava para o contexto educacional tais ferramentas para a aprendizagem *full time*.

Entendemos que potencializar o comprometimento do estudante frente a esse cenário pandêmico poderá trazer repercussões positivas para o retorno das atividades presenciais em um contexto da "nova normalidade educativa" onde há apontamentos para um ensino híbrido[4]. Elas poderão ser, ao nosso ver, impactadas pelo estímulo da associação do tecnológico com o analógico, da necessidade do estudante dedicar-se à sua tarefa, de buscar diferentes meios e recursos para melhor aprender e (re)conhecer como fazer para sanar/amenizar suas dúvidas, questões e inquietações, bem como valorizar a relação entre os diferentes agentes educativos.

À guisa de uma conclusão, reforçamos que este é um momento de experienciarmos novas possibilidades para o contexto educacional, uma vez que, mesmo em um contexto de crise, tivemos a oportunidade de nos reorganizarmos para buscarmos outras formas de ensinar e aprender. Muitos teóricos utilizaram o verbo reinventar-se, o que de certo modo, discordamos, pois partimos do pressuposto que o trabalho docente se reinventa a cada dia desde os primórdios, não somente na modalidade ERE. Acreditamos que este é o momento de nos aventurarmos na diversidade didático-pedagógica e trazermos os estudantes como nossos parceiros/colaboradores desse processo para que,

[4] Compreendemos aqui o ensino híbrido como uma modalidade de ensino que estabelece o elo do ensino presencial e o ensino subsidiado pelas tecnologias digitais (TDIC) em conjunto com os artefatos tecnológicos analógicos (livros didáticos, cadernos de estudo, dentre outros).

juntos, possamos avançar e construir conhecimentos e aprendizagens significativas e que atendam as reais necessidades/demandas da atual sociedade do conhecimento contemporânea e globalizada.

Cabe ressaltar que compreendemos as relações assimétricas professor-aluno e, tão longe de "quebrá-las", pois algumas são de extrema importância para a educação e até mesmo para fatores psicológicos/psicanalíticos do ensino-aprendizagem, estamos a nortear pela compreensão do papel do professor de mediador, orientador e motivador, com as flexibilidades que mantenham um ambiente propício a construção de conhecimentos, onde o respeito, é uma das bases fundamentais do referido processo.

Figura 2 – Espinha dorsal do ERE, baseada no comprometimento do estudante



Fonte: Elaboração própria.

Não podemos mais nos atermos somente às práticas usuais pré-pandemia. Precisamos experienciar novos caminhos, percursos e trajetórias de modo a vislumbrar um futuro educacional no qual o físico e virtual sejam um a extensão do outro, ou seja, interconectados, de maneira a ressignificar o próprio conceito de presencialidade. Devemos nos permitir errar// acertar// reestruturar// flexibilizar// motivar// orientar// dialogar// modificar// construir conhecimentos//potencializar// motivar// mediar//..., tal sequência poderia ser a espinha dorsal de ações do ERE, que pode contribuir demasiadamente ao comprometimento discente – como pode ser observado na figura 2.

Como podemos analisar a figura 2 – esta sendo uma conclusão central deste estudo –, consideramos que, mesmo sendo uma sequência por ser uma espinha dorsal, todas as vértebras (ações) estão interligadas pelos discos intervertebrais – estrutura fibrocartilaginosa que aqui compreendemos como a ação de refletir). A cada ação cabe reflexões. Uma vértebra (ação) se comunica com todas as outras; tudo se sustenta por ligamentos e músculos resistentes (discente-docente-instituição). Este elo, então, estabelece uma relação de interdependência e tudo deve funcionar harmoniosamente para que haja o desenvolvimento de comprometimentos, construção de conhecimentos, o papel ativo e protagonista, a autonomia e a formação discente para o exercício da cidadania.

Para isso, finalizamos afirmando que é fundamental potencializarmos, enquanto professores profissionais, o desenvolvimento do protagonismo discente frente à sua própria aprendizagem e impulsionando-lhe a comprometer-se com o seu percurso, uma vez que pode contribuir para termos um novo cenário, um *novo normal* para a área educacional mais significativa para a sociedade do conhecimento. E uma prova de somos capazes de (re)pensarmos o nosso trabalho de maneira qualificada e comprometida foi a célere adaptação da área educacional ao ERE como espaço legítimo da promoção dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M. L. *et al*. "Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil". **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 25, n. 1, 2020.

ARRUDA, E. P. "Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19". **EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, maio, 2020.

ASTIN, A. W. "Student involvement: A development theory for higher education". **Journal of College Student Personnel**, vol. 25, n. 2, 1984.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/11/2020.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. "Seven principles for good practice in undergraduate education". **Washington Center News** [1987]. Disponível em: <https://www.lonestar.edu>. Acesso em: 22/11/2020.

COULON, A. "O ofício de estudante: a entrada na vida universitária". **Educação & Pesquisa**, vol. 43, 2017.

HARPER, S. R.; QUAYE, S. J. **Student Engagement in Higher Education**: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York: Routledge, 2009.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUH, G. D. **Higher-Impact Educational Practices**: What they are? Who has access to them and Why they matter? Washington: Association of American Colleges and Universities, 2008.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

NEGRETE, J. A. **Estrategias para el aprendizaje**. México: LIMUSA, 2008.

PERREAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. A. "Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades)". *In*: RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. A. (orgs.). **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SANTOS, G. M. T. **O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I** (Dissertação de Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2014.

SANTOS, G. M. T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência** (Tese de Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018

SANTOS, G. M. T. *et al*. "Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, vol. 4, n. 10, outubro, 2020.

SANTOS, G. M. T.; FELICETTI, V. L. "Discursos de alunos e professores sobre o comprometimento do estudante na educação profissional". **Competência**, vol. 7, 2014.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. "COVID-19 e Internacionalização em Casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 11, novembro, 2020.

SANTOS, G. M. T.; SARMENTO, D. F. "Comprometimento do estudante em Cálculo Diferencial e Integral I fora do espaço áulico". **Revista FAED-UNEMAT**, vol. 26, n. 2, 2016.

TINTO, V. "Learning better together: the impact of learning communities on student success". **Higher Education Monograph Series** [2003]. Disponível em: <https://www.nhcuc.org>. Acesso em: 23/11/2020.

TINTO, V. **Leaving College**: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 5 | Nº 13| Boa Vista |2021

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima